

FRANCISCO JOSÉ GOMES CAMPOS

**AS DIFERENÇAS NA MOTIVAÇÃO E NO
ENVOLVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ENTRE OS ALUNOS QUE PRATICAM
DESPORTO ORGANIZADO E OS QUE NÃO
PRATICAM**

Orientador: Prof. Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

FRANCISCO JOSÉ GOMES CAMPOS

**AS DIFERENÇAS NA MOTIVAÇÃO E NO
ENVOLVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ENTRE OS ALUNOS QUE PRATICAM
DESPORTO ORGANIZADO E OS QUE NÃO
PRATICAM**

Seminário/Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Prof. Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

Agradecimentos

Embora se trate de um trabalho individual, seria impossível a sua realização sem o contributo de todas as pessoas que ao longo do meu mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário me ajudaram, direta ou indiretamente, a alcançar os objetivos a que me propus a realizar nesta etapa final da minha formação académica. Assim deixo algumas palavras de agradecimento a todos vós.

À **minha família**, em particular aos meus pais, por me terem proporcionado e garantido a oportunidade de uma formação académica, que sem o seu contributo não seria possível

Aos **meus amigos**, que no decorrer desta longa etapa sempre estiveram presentes e prontos a ajudar-me, tanto nos bons como nos maus momentos.

À **professora Eliana Carraça**, pela sua orientação nestes meses, pela disponibilidade demonstrada e recomendações sem as quais a realização desta tese não seria exequível.

Aos **alunos e professores**, das escolas onde foram aplicados os questionários; sem os quais não seria possível a obtenção de dados.

Aos que já não estão, mas que continuam em memória...

A Todos, um sincero Obrigado.

Resumo

Introdução: Este estudo teve como objetivo aferir se existe uma associação entre a motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física e ainda, verificar se existem diferenças nestas variáveis entre os alunos que praticam desporto organizado fora da escola e aqueles que não fazem.

Método: Neste estudo participaram 1458 alunos de várias escolas da área de Lisboa, do 3º ciclo e do Ensino Secundário. Foram aplicados questionários com objetivo de avaliar as motivações dos alunos para as aulas de Educação Física, bem como o seu envolvimento nas mesmas. Os dados foram analisados com testes de correlação de Spearman, e de comparação de grupos de Mann-Whitney.

Resultados: As motivações controladas associaram-se a menor envolvimento nas aulas de Educação Física, enquanto as motivações autónomas se associaram a maior vigor, absorção e dedicação nas tarefas das aulas de Educação Física. Os resultados mostraram também que os alunos que praticavam desporto organizado fora do contexto escolar apresentaram valores superiores nas regulações motivacionais mais autodeterminadas (intrínsecas e identificadas) e em todas as dimensões do envolvimento (vigor, dedicação e absorção) comparativamente com os seus pares que não praticavam desporto fora da escola. Em contraste, nas motivações menos autónomas não se registaram diferenças entre os dois grupos de alunos.

Conclusões: Os resultados sugerem que existe uma associação positiva entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física e, ainda, que os alunos que praticam desporto organizado fora da escola parecem apresentar motivações mais autónomas e valores mais elevados de envolvimento nas tarefas das aulas de Educação Física. A prática de desporto organizado fora do contexto escolar deve ser estimulada como forma de promover uma melhor qualidade das motivações e envolvimento nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Motivação; Teoria da Autodeterminação; Envolvimento; Educação Física; Desporto Organizado.

Abstract

Introduction: This study aimed at verifying the association between the quality of students' motivation and their engagement in Physical Education lessons. Further, it explored if there were differences in these variables between students who practiced organized after-school sports and those who did not.

Method: In this study, participants were 1458 students from various schools in the area of Lisbon, from the 3rd cycle and secondary school. Questionnaires were administered to assess students' motivations and their engagement in Physical Education classes. Data were analyzed with Spearman correlations and Mann-Whitney tests of comparison between groups.

Results: Controlled motivations were associated with less engagement in physical education classes, while autonomous motivations (intrinsic and identified) were associated with greater vigor, dedication and absorption in physical education tasks. Results also showed that students who practiced organized sports outside of school had higher values in self-determined motivational regulations and in all engagement dimensions (vigor, dedication and absorption) compared to their peers who did not practice sport outside school. In contrast, less autonomous motivations did not differ between the two groups of students.

Conclusions: These findings suggest that there is a positive between the quality of students' motivation and their engagement in Physical Education classes. In addition, it appears that students who practice organized sports outside of schools present more self-determined motivations and greater vigor, dedication and absorption in Physical Education classes. The practice of organized sports out of school time should be encouraged as a way of promoting a better quality of motivations and engagement in Physical Education.

Índice

Agradecimentos	3
Abstract.....	5
Introdução	8
Importância da Educação Física	8
Motivação e Educação Física	9
Teoria da Autodeterminação	10
Teoria da Autodeterminação e Educação Física.....	12
<i>Engagement</i> (Envolvimento) no Ensino.....	13
Diferenças entre alunos que praticam desporto organizado fora da escola e alunos que não praticam.....	14
Objetivo	16
Método.....	17
Desenho do estudo	17
Amostra.....	17
Instrumentos.....	18
Procedimentos.....	20
Operacionais.....	20
Estatísticos.....	21
Resultados.....	22
Discussão de Resultados.....	25
Implicações Práticas	27
Limitações do Estudo	28
Conclusões.....	29
Bibliografia.....	30
Anexos	34

Índice de Tabelas

Tabela 1- Associação entre as regulações motivacionais e o envolvimento	22
Tabela 2- Teste Mann-Whitney para amostras independentes	23
Tabela 3 Teste Mann-Whitney para amostras independentes	24

Introdução

Importância da Educação Física

A área da Educação Física (EF) tem vindo a assumir um papel cada vez mais importante nos dias que correm. Esta importância acentua-se na medida em que estamos a viver numa sociedade onde cada vez mais impera o sedentarismo e a inatividade física. Segundo os dados do Special Eurobarometer (2010) 39% da população europeia não faz exercício físico, sendo que apenas 9% pratica exercício de forma regular

Em Portugal, a percentagem de população sedentária ou com baixos níveis de atividade física é francamente alta. O Special Eurobarometer (2010), reporta que 55% dos portugueses com mais de 15 anos não pratica nenhuma atividade desportiva ou realiza exercício físico, pautando-se em apenas 11% os que praticam exceccionalmente.

A atividade física acarreta com ela vários benefícios ao nível da saúde, tais como, controlo do peso, redução do risco de doenças cardiovasculares, redução de diabetes tipo II, redução de risco de alguns tipos de cancro, promoção do bem-estar psicológico, e aumento da esperança de vida (Centers for Disease Control and Prevention, 2011). Face a estes benefícios inerentes a um estilo de vida mais ativo ao nível das atividades físicas, torna-se importante encontrar medidas que possam contrariar e combater estes dados, podendo a Educação Física assumir um papel central neste cenário, tal como defende Haywood (1991). Este papel ganha mais coerência e importância se tivermos em conta as ideias de Pate e Hohn (1994), citados pelo The Cooper Institute for Anaerobics Research (2002), que defendem que a missão da Educação Física passa por “promover nos jovens a adoção de um estilo de vida ativo que se mantenha na vida adulta”. Assim, e de forma a ir ao encontro desta necessidade, ao longo dos anos, as metas e os objetivos da Educação Física evoluíram de forma a tornar dominante a conceção de saúde pública, em relação à aptidão física, saúde e bem-estar (Trost, 2004).

Posto isto e devido à importância que é dada pelos autores supracitados, à disciplina curricular de Educação Física é importante perceber qual a motivação que os alunos

apresentam para a mesma. Esta importância ganha relevo quando a evidência sugere que, com o decorrer da idade, os níveis da atividade física que os jovens realizam tendem a diminuir cada vez mais (e.g., Corbin & Pangrazi, 2004).

Motivação e Educação Física

Quando falamos em motivação, falamos numa construção teórica que é usada para explicar o início, a direção, a intensidade e a persistência de um determinado comportamento (Vallerand & Thil, 1993). De uma forma mais simplista, Brophy (2010) explica a motivação, afirmando que esta deriva de “motivos que se constituem como construções hipotéticas usadas para explicar a razão pela qual as pessoas fazem o que fazem”.

Na Educação Física, a motivação ganha um carácter de enorme ponderação pois, de acordo com Murray (1983) citado por Marante (2008), as diferenças presentes na motivação poderão ser um fator explicativo para os diferentes níveis de desempenho e de envolvimento que os alunos apresentam no decorrer destas aulas.

Assim é possível depreender que quando estes estão mais e melhor motivados irão demonstrar atitudes mais positivas relativamente às aulas de Educação Física, como sentimentos de interesse, emoções positivas, *flow*, concentração, esforço, rendimento, ao passo com uma menor motivação irão desenvolver atitudes menos positivas. (Santos & Duque, 2010 citados por Marante, 2008; Múrcia et al. (2007).)

Estas aulas emergem como um contexto singular, no qual existe uma conjuntura ótima para a promoção da participação da atividade física das crianças, sendo que experiências positivas nestas podem ser importantes no sentido de incentivar hábitos de atividade física ao longo da vida (Fairclough 2003).

Teoria da Autodeterminação

Como quadro teórico deste estudo, vai ser utilizada a teoria da autodeterminação (TAD), que se assume como um dos enquadramentos ao estudo da motivação mais testados, oferecendo um quadro conceptual validado para o estudo e intervenção na área da motivação em vários domínios, dos quais se destaca a atividade física e desportiva (Teixeira e Silva 2013).

Deci e Ryan (2000) propõem uma teoria assente na ideia de que as razões subjacentes à motivação podem variar de pessoa para pessoa, mediante o nível de internalização que cada uma faz das suas próprias experiências, em função do contexto. De acordo com a TAD, o desenvolvimento da motivação humana requer a consideração de três necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência e relacionamento interpessoal. É a satisfação ou não destas necessidades psicológicas básicas que vai determinar o tipo de motivação do indivíduo, que pode ser considerada segundo três níveis distintos, organizados num continuum de autodeterminação: desde a amotivação, passando pela motivação extrínseca e terminando na motivação intrínseca.

Deci e Ryan (2000) definem a amotivação como a ausência de motivação, quer intrínseca quer extrínseca (ex. sinto que as aulas de educação física são uma perda de tempo). Assim, um indivíduo amotivado não encontra razões para realizar uma ação, tratando-se esta do nível mais baixo de autodeterminação. Por sua vez, a motivação extrínseca é definida como uma motivação que tem origem em fatores externos ao indivíduo, que levam a um resultado após a realização da ação (Ryan & Deci, 2000). Esta compreende diferentes tipos de regulação: externa (a mais extrínseca de todas), introjetada, identificada e integrada (a mais próxima da motivação intrínseca) (Deci & Ryan, 2000; Taylor & Ntoumanis, 2007).

A regulação externa, na qual a ação é realizada por forma a satisfazer exigências ou pressões externas, tais como o ganho de recompensas ou o medo de punições (ex. porque vou arranjar problemas se não o fizer), é a forma menos autodeterminada de regulação extrínseca (Deci & Ryan, 2000; Taylor & Ntoumanis, 2007). A regulação introjetada está na origem dos comportamentos que são efetuados para evitar sentimentos de culpa ou ansiedade, ou como forma de ganhar reconhecimento social (ex. porque quero que o professor de educação física pense que sou um bom aluno). Refere-se a comportamentos que estão a começar a ser

internalizados, mas eles não são totalmente autodeterminados (Deci & Ryan, 2000; Taylor & Ntoumanis, 2007).

A regulação identificada constitui um nível mais autónomo de motivação (i.e., mais autodeterminado), sendo os comportamentos aceites ou reconhecidos como importantes para o indivíduo, isto é, há uma identificação da importância e necessidade de realizar o comportamento (ex. porque é importante para mim fazer bem os exercícios na Educação Física) (Deci & Ryan, 2000; Taylor & Ntoumanis, 2007.)

A última das regulações extrínsecas, e a mais autodeterminada de todas, é a regulação integrada, que corresponde à realização de comportamentos que são interiorizados pelos indivíduos e passam a fazer parte da identidade da pessoa (ex. faço exercício porque vai ao encontro dos meus valores de levar uma vida saudável (Deci & Ryan, 2000; Taylor & Ntoumanis, 2007).

Por fim, a motivação intrínseca é a motivação mais autodeterminada, situada no extremo do continuum de autodeterminação, e está relacionada com a realização de comportamentos e atividades pelo gozo e prazer que estes oferecem ao sujeito (ex. porque as aulas de educação física são divertidas) (Deci & Ryan, 2000; Taylor & Ntoumanis, 2007).

Como foi anteriormente mencionado, a TAD defende a existência de três necessidades psicológicas inatas, essenciais à motivação intrínseca: a necessidade de autonomia (i.e., perceção individual de escolha face aos comportamentos adotados), de competência (i.e., perceção de eficácia na realização das ações) e relacionamento interpessoal positivo (i.e., sentimento de ser respeitado num clima emocional positivo). (Silva, Barata e Teixeira, 2013; Taylor & Ntoumanis, 2007)

A satisfação destas três necessidades básicas é considerada essencial, pois são elas que vão influenciar a motivação, na medida em que um aumento na satisfação das mesmas, permite criar um tipo de motivação mais autónoma (i.e., autodeterminada), ao passo que a subversão destas necessidades conduzirá ao desenvolvimento de motivações mais controladas (e menos autónomas), ou seja, mais motivações externas e introjetadas e mais amotivação.

Teoria da Autodeterminação e Educação Física

Segundo Teixeira e Silva (2013) a teoria da Autodeterminação (TAD) é um dos enquadramentos ao estudo da motivação mais testados, oferecendo um quadro conceptual validado para o estudo e intervenção na área da motivação em vários domínios, dos quais se destaca a atividade física e desportiva.

Estudos realizados usando a TAD, aplicados no domínio da Educação Física, apontam no sentido de as formas mais autodeterminadas de regulação motivacional estarem relacionadas com atitudes e comportamentos mais positivos na disciplina, como o esforço, o empenho e a concentração (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004; Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005.). Assim, e à luz dos fundamentos da TAD os alunos que manifestam estas atitudes, são os que revelam uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas, por esse facto possuem motivações mais autónomas (i.e., motivação intrínseca e regulação identificada). Em contrapartida, os mesmos autores afirmam que as formas de regulação menos autodeterminadas (i.e, regulação externa e amotivação) estarão associadas a atitudes menos positivas, tais como o aborrecimento, desilusão, infelicidade.

Esta ideia é corroborada por Cox, Smith, & Williams (2008), que verificaram que os indivíduos que possuem uma motivação mais autodeterminada usufruem de efeitos cognitivos, afetivos e comportamentais positivos. Estes autores verificaram igualmente que uma motivação autodeterminada está relacionada com um maior esforço e aproveitamento na aula de educação física, bem como uma maior intenção em realizar atividade física futuramente.

O estudo de Murcia et al. (2009) tinha como objetivo verificar a relação entre construtos da TAD e a importância e utilidade que os alunos atribuíam à EF. Quanto às variáveis da TAD, os autores mediram a satisfação das necessidades básicas (autonomia, competência e relacionamento interpessoal) e a qualidade da motivação dos alunos (intrínseca, extrínseca e amotivação). Os resultados do estudo foram perentórios, havendo uma relação positiva entre a satisfação das necessidades básicas e a importância e interesse que os alunos demonstravam nas aulas. Os estudantes atribuíam mais importância à EF

quando o docente conseguia dar suporte à autonomia, competência e relacionamento interpessoal dos seus alunos (Murcia et al., 2009).

No seguimento desta ideia, outros autores defendem a importância da satisfação destas necessidades básicas, sugerindo que a perceção de competência física é crucial no contexto da EF, dado que esta influência positivamente quer a motivação intrínseca quer a intenção de participar em atividades físicas no futuro (Goudas et al., 1994 citado por Fernandes, 2003).

Engagement (Envolvimento) no Ensino

Um conceito relativamente novo, que tem sido integrado na corrente da Psicologia Positiva, que tenta avaliar o lado positivo da componente humana, é o *engagement* (traduzido para envolvimento para efeito deste trabalho). Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker (2002) definem-no como um constructo motivacional positivo, relacionado com uma atividade e que se caracteriza por três dimensões distintas entre si: vigor, dedicação e absorção (Rodrigues e Barroso, 2008).

Relativamente ao vigor, este é caracterizado por elevados níveis de energia, assim como um forte desejo de esforço e empenho mesmo quando se encontra dificuldades na realização da ação, (Rodrigues e Barroso, 2008; Salanova et al 2000). No que à dedicação diz respeito, esta pauta-se por elevados níveis de significado atribuído ao trabalho, entusiasmo e empenho, reportando-se especificamente à identificação da pessoa com a ação realizada (Rodrigues e Barroso, 2008; Mariza et al 2000). Por fim a absorção refere-se ao envolvimento com que a pessoa se emprega na tarefa, caracterizando-se por altos níveis de concentração e uma sensação de que a mesma passa a voar (Rodrigues e Barroso, 2008; Mariza et al 2000).

Esta última dimensão, encontra-se muito próxima daquilo a que na psicologia se chama de estado de *flow*. Csikszentmihalyi (1997) caracteriza o mesmo dizendo que este surge quando estamos totalmente absorvidos com o que fazemos e não vemos o tempo passar. Sendo momentos em que experienciamos uma enorme satisfação. Estes conceitos estão próximos na atenção focalizada, distorção do tempo e disfrute da tarefa, sendo que o *flow* se refere mais a uma experiência temporal e não tanto a um estado psicológico mais persistente no tempo, como é o caso do envolvimento. (Salanova et al 2000).

Este conceito assume um carácter importante, pois segundo Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca está intimamente associada ao prazer e interesse nas atividades de aprendizagem que, por sua vez, são preditivos do desempenho académico elevado. De forma semelhante, existe uma associação positiva e consistente entre os relatos de professores e alunos sobre o envolvimento e o desempenho (Deci e Ryan 2000).

O estudo de Fernandes (2013) vem corroborar esta última ideia. Os resultados do mesmo estudo apontam a existência de uma correlação positiva entre o envolvimento escolar e os resultados escolares, sugerindo que quanto mais os alunos reportam estar envolvidos, melhores são os seus resultados académicos. É, também, evidenciada uma relação negativa entre o envolvimento escolar e os comportamentos desviantes, o que demonstra que os estudantes mais envolvidos se qualificam como menos disruptivos. Deste modo, e segundo o autor parecem justificar-se intervenções educativas que fomentem o envolvimento escolar dos alunos.

Diferenças entre alunos que praticam desporto organizado fora da escola e alunos que não praticam

O contexto escolar agrega uma diversidade de indivíduos que se estabelecem, individualmente nas relações sociais que ocorrem entre si, sempre marcadas pelas características que os tornam diferentes (Musgrave 1994). Assim, e face a estas diferenças constantemente presentes, torna-se inevitável no decorrer do processo educativo, que o professor se depare com um conjunto diferente de pessoas e por consequência, características individuais. Estas particularidades dos sujeitos fazem com que existam diferenças nos tipos de motivação que estes apresentam nas aulas. Estas diferenças podem-se destacar, por exemplo, em função dos géneros, experiências passadas ou vivências dos mesmos relativamente ao desporto.

A participação dos mesmos em atividades físicas organizadas fora do contexto das aulas de EF será um dos fatores que poderá exercer influência na motivação dos alunos para estas aulas (Koka & Vira, 2012). Esta hipótese já foi levantada por diversos autores que procuraram investigar esta possibilidade, tendo já sido publicados alguns estudos sobre a mesma (Goudas, Dermitzaki, & Bagiatzi, 2001; Koka & Hein, 2003; Koka & Vira, 2012). Os resultados destes estudos não foram consistentes, verificando-se que dois deles apontam para

uma diferença entre os alunos envolvidos em atividades físicas organizadas e não organizadas e os não envolvidos em qualquer tipo de atividade, no que à motivação para as aulas de Educação Física diz respeito (Goudas, Dermitzaki,& Bagiatis, 2001; Koka & Hein, 2003). Em concreto, os resultados destes estudos sugerem que, comparativamente com os seus pares, os que praticam atividade física organizada (ou não organizada) fora do seio escolar parecem revelar valores superiores de motivação intrínseca, bem como expectativas de resultados mais favoráveis e maior perceção de competência.

Por sua vez, no estudo de Koka e Vira (2012), observou-se que os alunos que faziam atividade física organizada fora do seio escolar apresentavam valores superiores de satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento positivo; resultados estes que parecem seguir na mesma linha dos anteriores. No entanto, no que diz respeito à análise das motivações, e ao contrário do que era expectável, os resultados deste estudo mostraram que os alunos com experiências desportivas fora do seio escolar, apresentavam valores superiores de regulação externa, comparativamente com os seus pares, apresentando também níveis superiores nos tipos de motivação mais autodeterminados (motivação intrínseca e regulação identificada). Uma possível explicação vinculada pelos autores prende-se com o fato de estes alunos poderem achar as aulas de EF demasiado fáceis, face a todo o reportório motor que foram adquirindo ao longo da sua vivência desportiva afetando assim a sua motivação. (Koka & Vira, 2012).

Os resultados destes estudos parecem sugerir a existência de diferenças entre estes dois grupos de alunos, sendo que os resultados desta investigação poderão ajudar a comunidade científica e escolar a esclarecer e compreender as diferentes dinâmicas motivacionais dos seus alunos e um dos potenciais fatores na sua origem (neste caso, as diferentes vivências ao nível desportivo).

Objetivo

Este estudo tem como objetivo aferir se existe uma associação entre a motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de educação física e ainda, verificar se existem diferenças nestas variáveis entre os alunos que praticam desporto organizado fora da escola e aqueles que não o fazem.

Hipótese 1: Existe uma associação entre a motivação dos alunos para as aulas de EF e o seu envolvimento (i.e., vigor, dedicação e absorção) nessas mesmas aulas.

Hipótese 2- Os alunos que praticam desporto organizado apresentam motivações mais autónomas (intrínsecas) e menos controladas (extrínsecas) para as aulas de EF do que os colegas que não praticam.

Hipótese 3- Os alunos que praticam desporto organizado apresentam valores mais elevados nas três dimensões do envolvimento para as aulas de EF do que os colegas que não praticam.

Método

Desenho do estudo

Para o estudo em questão, o desenho foi observacional e transversal, na medida em que foi um estudo sem qualquer tipo de intervenção, tendo apenas um momento de recolha de dados a uma amostra selecionada e uma posterior análise dos dados recolhidos.

Amostra

Este estudo teve como participantes 1458 alunos de várias escolas da área de Lisboa, onde lecionavam os professores estagiários do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A amostra de 1458 alunos corresponde a crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 26, sendo 751 do género masculino (51,5 %) e 707 do género feminino (48,5%). Destes, 658 frequentavam o 3º ciclo de escolaridade (205 pertenciam ao 7º ano de escolaridade, 269 ao 8º ano e 184 ao 9º ano). No que diz respeito aos alunos do Ensino secundário, que correspondem a 721 alunos do total da amostra, distribuem-se da seguinte forma: 243 pertenciam ao 10º ano, 195 pertenciam ao 11º ano e 283 pertenciam ao 12º ano.

Instrumentos

Para a consecução deste estudo foram utilizados na amostra selecionada, dois instrumentos, o Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ) de Lonsdale, Sabiston, Taylor e Ntoumanis, (2011) e a escala de Engagement in Physical Education (EEF_2) de Schaufeli, Salanova, Romá e Bakker (2002). Estes instrumentos foram traduzidos para português por um painel de especialistas e encontram-se em fase de validação.

O PLOCQ tem como objetivo avaliar as motivações/ regulações motivacionais dos alunos para as aulas de educação física. O questionário é constituído por 5 sub-escalas, sendo que cada uma destas representa um tipo de regulação motivacional (decrecendo em termos de autonomia envolvida), sendo elas: motivação intrínseca (ex. porque as aulas de educação física são divertidas; regulação identificada (ex. porque é importante para mim fazer bem os exercícios na Educação Física); regulação introjetada (ex. porque quero que o professor de educação física pense que sou um bom aluno; regulação externa (ex. porque vou arranjar problemas se não o fizer); e amotivação (ex. sinto que as aulas de educação física são uma perda de tempo). As respostas do PLOCQ são medidas segundo uma escala de Lickert de 7 pontos, variando do “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. Já a amplitude vai de 4 (mínimo) até 28 (máximo) para cada subescala.

O score total para cada subescala é obtido através da soma dos itens da mesma, sendo que valores mais elevados significam maior nível da respetiva forma de motivação dessa escala. A comparação do score de uma subescala com os das outras subescalas permite-nos aceder ao peso relativo dessa forma de regulação no indivíduo.,

Este instrumento apresenta uma boa consistência interna, tendo-se obtido valores entre os 0.82 e 0.92 para todas as subescalas na referência original (Lonsdale, Sabiston, Taylor & Ntoumanis, 2011). No presente estudo, os α de Cronbach também foram calculados, variando entre 0,68 e 0,86, o que sugere uma consistência interna aceitável.

Para avaliar o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, foi utilizado o questionário de Schaufeli, Salanova, Romá e Bakker (2002), que avalia o vigor, a dedicação e a absorção com que alunos se envolvem nas aulas. Este instrumento foi traduzido por painel de especialistas e adaptado para o contexto da Educação Física, acrescentando-se EF a cada item (ex. o tempo voa quando estou a fazer as aulas de EF). A versão utilizada está em fase de validação.

Este instrumento é composto por 17 itens e 3 dimensões: Vigor (ex. quando estou a realizar as minhas tarefas na EF, sinto-me cheio(a) de energia) correspondente aos itens dedicação (ex. considero que as tarefas que realizo nas aulas de EF têm grande significado e relevância) e absorção (ex. o tempo voa quando estou a fazer as aulas de EF). Todos os itens são medidos numa escala de 7 pontos, indo do 0 (nunca) ao 6 (sempre). O score total para cada subescala é obtido através da soma dos itens da mesma, sendo que scores mais elevados indicam maior envolvimento (vigor, dedicação e absorção) nas aulas de EF.

Este instrumento apresenta uma boa consistência interna, tendo-se obtido valores entre os 0,73 e 0,84 para todas as subescalas na referência original (Schaufeli, Salanova, Romá & Bakker, 2002). No presente estudo, os α de Cronbach também foram calculados, variando entre 0,89 e 0.90, o que sugere uma boa consistência interna.

Para avaliar a participação dos alunos no desporto organizado foi utilizada uma das questões (“Participas em competições desportivas?”) do Questionário de Atividades Físicas e Desportivas (Lonsdale, Sabiston, Taylor e Ntoumanis, 2011), sendo a questão constituída

pelas seguintes hipóteses: Nunca Participei; Não participo mas já participei; Sim a nível interescolar; Sim, ao nível de um clube federado; Sim a nível nacional e internacional.

Procedimentos

Operacionais

Para a recolha de dados foram utilizados questionários entregues aos alunos, sendo os mesmos aplicados nas escolas onde os professores estagiários estiveram a desenvolver a lecionação no decorrer do ano letivo. Antes da aplicação dos mesmos, houve a necessidade de requerer autorização aos Encarregados de Educação, Professores, e à direção da escola.

Cada estagiário ficou encarregue de recolher os dados de seis turmas do 3º ciclo e Ensino Secundário. A aplicação dos questionários decorreu durante o mês de junho no tempo letivo destinado à Educação Física. No entanto, este foi preenchido em salas de aula, por forma a garantir uma maior tranquilidade e rigor na realização do mesmo. O preenchimento teve a duração de cerca de 30 minutos, sendo que sempre que necessário foram esclarecidas as dúvidas que os alunos tinham. Neste processo os investigadores foram contando com a colaboração dos professores titulares das turmas, de forma a garantir maior fidelidade e rigor possível no preenchimento dos mesmos e evitar o enviesamento dos resultados.

Estatísticos

Como primeira etapa do tratamento estatístico dos dados recolhidos, foi testada a normalidade, através do teste de Kolmogorov-Smirnov. Verificou-se que não existia uma distribuição normal porque os valores de p foram inferiores a 0,05 em todas as variáveis analisadas. Assim sendo, optou-se pela utilização das variantes não paramétricas.

Relativamente à hipótese 1, foi utilizado o teste de correlação de Spearman para testar a associação entre a motivação dos alunos para as aulas de EF e o seu envolvimento (*i.e.*, *vigor, dedicação e absorção*) nessas mesmas aulas.

Nas hipóteses 2 e 3 foi utilizado o teste de Mann-Whitney para amostras independentes com o intuito de se perceber se existiam diferenças nas regulações motivacionais e no engagement, nas aulas de Educação Física entre os alunos que praticam desporto organizado fora do contexto escolar e os seus pares.

O tratamento e análise dos dados foram realizados através do programa estatístico SPSS 17.0

Resultados

Para testar a hipótese 1 foi utilizado o teste de correlação de Spearman.

Tabela 1-Associação entre as regulações motivacionais e o envolvimento

	Vigor		Absorção		Dedicação	
	Rho	P	Rho	P	Rho	P
Motivação Intrínseca	0,70	< 0,001	0,71	< 0,001	0,73	< 0,001
Regulação Identificada	0,61	< 0,001	0,60	< 0,001	0,66	< 0,001
Regulação Introjetada	0,26	< 0,001	0,28	< 0,001	0,27	< 0,001
Regulação Externa	-0,21	< 0,001	-0,18	< 0,001	-0,19	< 0,001
Amotivação	-0,32	< 0,001	-0,314	< 0,001	-0,34	< 0,001

Legenda: M, média e Desvio padrão; Rho, valor do teste; p é significativo se menor que 0,05

Nota: A amostra (N) foi constituída por 1440 Sujeitos

Os resultados obtidos e apresentados na tabela 1 mostram que a motivação intrínseca ($R=0,70$; $p < 0,01$), a regulação identificada ($R=0,61$; $p < 0,01$) e a regulação introjetada ($R=0,26$; $p < 0,01$) apresentam uma correlação positiva com a dimensão vigor do envolvimento. Em contraste, a regulação externa ($R=-0,21$; $p < 0,01$) e a amotivação ($R=-0,32$; $p < 0,01$), verificaram-se correlações negativas entre as mesmas e a dimensão do vigor.

Além disto também se verifica uma correlação positiva entre a motivação intrínseca ($R=0,70$; $p < 0,01$), regulação identificada ($R=0,60$; $p < 0,01$) e regulação introjetada ($R=0,28$; $p < 0,01$) com a dimensão absorção. Correlações negativas da regulação externa ($R=-0,21$ e $p < 0,01$) e amotivação ($R=-0,32$ e $p < 0,01$) com dimensão anteriormente referida.

Por último, verificou-se uma correlação positiva da motivação intrínseca ($R=0,73$; $p < 0,01$), regulação identificada ($R=0,66$; $p < 0,01$) e regulação introjetada ($R=0,27$; $p < 0,01$) com a dedicação. Sendo que, verificaram-se correlações negativas entre a regulação Externa ($R=-0,19$ $p < 0,01$), a amotivação ($R=-0,34$ $p < 0,01$), e a dedicação.

Estes resultados sugerem que quando mais controlada for a regulação motivacional, menor será o seu envolvimento. Pelo contrário, quanto mais autónomas forem as regulações motivacionais dos alunos, maior será também o seu envolvimento nas aulas de Educação Física.

Relativamente à hipótese 2, foi utilizado o Teste de Mann-Whitney para amostras independentes.

Tabela 2- Teste Mann-Whitney para amostras independentes

Teste Mann- Whitney				
	Pratica Desporto Organizado	Não pratica Desporto Organizado	Z	P
	M	M		
Motivação Intrínseca	20,89±6,10	18,39±6,30	-6,180	< 0,001
Regulação Identificada	21,05±6,09	19,01±6,11	-5,42	< 0,001
Regulação Introjetada	14,36±7,60	12,60±6,39	-3,57	< 0,001
Regulação Externa	13,46±6,41	13,90±6,39	-1,06	0,287
Amotivação	8,46±5,81	8,57±5,38	-0,49	0,621

Legenda: M, média e Desvio padrão; Z, valor do teste; p é significativo se menor que 0,05

Nota: A amostra (N) foi constituída por 1372 Sujeitos

Os resultados apresentados na tabela 2 mostram que os alunos que praticam desporto organizado fora do contexto escolar apresentam valores superiores nas regulações mais autodeterminadas da motivação comparativamente com os seus pares: motivação intrínseca (20,89±6,10 vs 18,39±6,30; $p < 0,05$), regulação identificada (21,05±6,09 vs 19,01±6,11; $p < 0,05$) e regulação introjetada (14,36±7,60 vs 12,60±6,39; $p < 0,05$).

Em contraste, nas motivações menos autónomas, como a regulação externa (13,46±6,41 vs 13,90±6,39; $p = 0,287$) e amotivação (8,46±5,81 vs 8,57±5,38; $p = 0,621$), não se registaram diferenças entre os dois grupos de alunos.

Relativamente à hipótese 3, foi utilizado o Teste de Mann-Whitney para amostras independentes. Apresentam-se de seguida os resultados obtidos pelo mesmo.

Tabela 3 Teste Mann-Whitney para amostras independentes

Teste T				
	Pratica Desporto Federado	Não pratica Desporto Federado	Z	P
	M	M		
Vigor	26,39±7,21	21,27±8,37	-9,56	< 0,001
Absorção	25,63±7,94	21,35±8,68	-7,86	< 0,001
Dedicação	21,51±6,81	18,17±7,02	-7,59	< 0,001

Legenda: N, dimensão da amostra; M, média; DP, Desvio padrão; t, valor do teste; p é significativo se menor que 0,05

Os resultados do teste mostram que os alunos que praticam desporto organizado fora do contexto escolar apresentam valores superiores em todas as dimensões do envolvimento comparativamente com os seus pares. No vigor (26,39±7,21 vs 21,27±8,37; p <0,05), na absorção (25,63±7,94 vs 21,35±8,68; p <0,05) e, por fim, na dedicação (21,51±6,81 vs 18,17±7,02; p <0,05).

Estes resultados sugerem que os alunos que praticam desporto organizado têm um maior envolvimento nas aulas de Educação Física.

Discussão de Resultados

Este estudo teve como um dos seus objetivos a análise da qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física, verificando assim se existiria uma associação entre os dois. De acordo com os resultados, verificou-se uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física, uma vez que se apuraram correlações positivas entre as motivações mais autónomas e o envolvimento nas aulas. Em contrapartida, as regulações mais controladas apresentaram uma correlação negativa com o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

Estes resultados estão em consonância com estudos similares, que apontam igualmente no sentido das formas mais autodeterminadas de regulação motivacional estarem relacionadas com atitudes e comportamentos mais positivos na disciplina, como o esforço, o empenho e a concentração (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro,& Dosil, 2004; Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005.) No reverso da medalha, os mesmos autores apontam que as formas de regulação menos autodeterminada estão associadas a atitudes menos positivas, tais como o aborrecimento.

Face a isto, e à luz dos fundamentos teóricos da TAD, acredita-se que esta diferença nos tipos de motivações, i.e., na sua qualidade, advém da satisfação, das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento positivo. Efetivamente, quando estas são satisfeitas, verifica-se um incremento de sensações positivas como o bem-estar e gozo, que aparentam ser imprescindíveis para o envolvimento do sujeito numa determinada atividade, sendo neste caso as aulas de Educação Física (Teixeira et al., 2012). Segundo Goudas et al. (1994) citado por Fernandes (2003), a perceção de competência física parece ser crucial no contexto da EF, dado que esta influência positivamente quer a motivação intrínseca quer a intenção de participar em atividades físicas no futuro. Outros autores, através dos seus estudos, também reforçam a importância desta variável; por exemplo, Murcia et al. (2009) verificou que havia uma relação positiva entre a satisfação das necessidades básicas e a importância e interesse que os alunos demonstravam nas aulas. Os estudantes atribuíam mais importância à EF quando o docente conseguia dar suporte à autonomia, competência e relacionamento interpessoal dos seus alunos (Murcia et al., 2009).

Outro objetivo deste estudo foi comparar as motivações para as aulas de Educação Física entre dois grupos de alunos, os que praticavam desporto organizado fora do contexto

escolar e os que não praticavam esse desporto organizado. Os resultados mostraram que os alunos do primeiro grupo revelaram valores superiores nas regulações de motivação mais autodeterminadas comparativamente com os seus pares. Em contrapartida nas regulações menos autónomas não se verificaram diferenças entre os dois grupos estudados.

Os resultados do presente estudo estão em sintonia com o trabalho desenvolvido por Koka e Hein (2003), realizado em 783 alunos (375 rapazes e 408 raparigas) do Ensino Secundário, seguindo as linhas orientadoras da Teoria da autodeterminação. Os autores optaram por estudar apenas uma dimensão da motivação, a motivação intrínseca, medida com o Intrinsic Motivation Inventory (Mc Auley, Duncan & Tammen, 1989). Os resultados deste estudo mostraram diferenças significativas entre os grupos de alunos que praticavam desporto organizado e os que não praticavam, em ambos os géneros. Os alunos que estavam envolvidos em desporto organizado revelaram valores superiores de motivação intrínseca comparativamente com os seus pares (Koka & Hein, 2003). À semelhança do anterior, o estudo de Goudas, Dermitzaki e Bagiatzis (2001) também revelou que os alunos que praticavam desporto organizado fora do contexto escolar, tinham valores superiores de motivação intrínseca.

Por outro lado, estes resultados não estão em consonância com os obtidos no estudo desenvolvido por Koka e Vira (2012), que procurou comparar as motivações de 659 alunos (306 rapazes e 343 raparigas) do Ensino Secundário, em função do género e da prática de desporto organizado fora do contexto escolar. Os resultados de Koka e Vira (2012) revelaram que não se verificam diferenças significativas entre os diferentes grupos estudados, com exceção da regulação externa, onde foi possível verificar diferenças apenas no género masculino.

Não obstante, e de uma forma global, os resultados obtidos neste estudo e em outros similares parecem apontar para a existência de uma relação entre a prática de desporto organizado fora do contexto escolar e a presença de motivações mais autodeterminadas (i.e., autónomas) para as aulas de EF. Os resultados do presente estudo podem ser explicados, pelo menos em parte, com o trabalho desenvolvido por Hagger et al (2003), que concluiu que a motivação para a prática de atividade física num determinado contexto (neste caso, desporto organizado) tem a possibilidade se expandir para contextos adjacentes (ex. o das aulas de Educação Física). Por essa razão, também será expectável observar-se o inverso, ou seja, a motivações mais autónomas para as aulas de Educação Física também irão provavelmente

contribuir para motivações mais autónomas nos contextos de atividade física fora do contexto escolar. Assim, torna-se importante que os professores de Educação Física no decorrer das suas aulas consigam construir situações de exercícios e fomentar um clima de aula que promovam motivações mais autónomas dos alunos nas aulas de Educação Física.

No que diz respeito à análise do envolvimento, os resultados obtidos mostraram que os alunos que praticavam desporto organizado fora do contexto escolar apresentaram valores superiores em todas as dimensões do envolvimento, isto é, maior vigor (“com força e energia para realizar as aulas de EF”), maior absorção na tarefa (“ficando imerso na atividade”, “esquecendo-se de tudo o que se passa à sua volta”) e maior dedicação (mostrando mais “entusiasmo” e “persistência” na realização das tarefas), comparativamente com os seus pares.

Apesar de não ter sido realizado no contexto específico da Educação Física, o estudo de Fernandes (2013) apontou para a existência de uma correlação positiva entre o envolvimento escolar e os resultados escolares, sugerindo que quanto mais os alunos parecem estar envolvidos, melhores são os seus resultados académicos. É, também, evidenciada uma relação negativa entre o envolvimento escolar e os comportamentos desviantes, o que demonstra que os estudantes mais envolvidos se qualificam como menos disruptivos.

Implicações Práticas

Face aos resultados obtidos e face ao crescente sedentarismo que se tem vindo a instalar na sociedade atual, e a todas as consequências a ele associadas, torna-se imprescindível que os professores de Educação Física desenvolvam estratégias e criem situações de aula, que permitam aos alunos a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas e a subsequente adoção de motivações mais autodeterminadas.

Assim, e com intuito de balizar a orientação da ação dos profissionais ligados ao desporto, tendo em conta o objetivo de promover uma satisfação destas necessidades, Silva et al. (2013) e Edmunds (2009) defendem que o profissional do desporto deve possuir um leque alargado de estratégias que passam pelo suporte à autonomia, pela promoção de estrutura que possa guiar o desenvolvimento de capacidades, e pela criação de um clima de envolvimento interpessoal positivo. Os mesmos autores nos trabalhos que desenvolveram apresentam algumas estratégias que são promotoras da satisfação das necessidades básicas, no seio da atividade física. Assim, e segundo os mesmos, devem ser dadas possibilidades de escolha de

exercícios ou situações de exercícios que os indivíduos se sintam mais confortáveis ou confiantes a realizar, sendo que para cada um deles devem ser definidos objetivos que sejam realistas e perceptíveis para o indivíduo que realizará a tarefa, tornando assim as mesmas desafiadoras. O encorajamento também deve ser um comportamento contínuo do professor no decorrer de todas as tarefas prescritas. Além destas opções e estratégias, deve ser estimulado o processo da descoberta-guiada, e mais do que os resultados, deve ser enfatizado o próprio processo de aprendizagem e as possibilidades que comporta, como por exemplo novas experiências, novas competências. Finalmente, todas estas estratégias e comportamentos devem ser implementados num clima positivo, focado não só nos resultados mas também no bem-estar de cada aluno (Silva et al., 2013; Edmunds, 2009).

Para além destas, outros autores mais ligados ao ensino referem outras estratégias que podem ser desenvolvidas no contexto da sala de aula. Ramos Leitão (2010) defende que o professor deve desenvolver um espírito de cooperação entre os alunos, pretende-se assim “construir uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes, de construir um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua”. Por seu lado, Siedentop (1998) refere que a diferenciação do ensino é uma condição fundamental para um ensino eficaz em EF. As aulas vão compreender mais do que uma área e os alunos vão realizar diferentes tarefas, em função das suas necessidades e prioridades. Segundo Bom (1995), os meios gráficos auxiliares podem ser instrumentos importantes no auxílio mútuo entre professores e alunos. Estes são valiosos dados de dinamização da prática e de informação durante as aulas, na medida em que permitem suplantar dificuldades e simplificar processos. Siedentop (1998) reforça a importância do papel do professor ao afirmar que “O docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções negativas ou punitivas”.

Limitações do Estudo

Este estudo apresenta algumas limitações, como o fato de apenas terem sido utilizadas Escolas da zona de Lisboa, não sendo obtidos resultados de outras regiões do País, o que impossibilita a sua generalização. Alguns dos questionários recolhidos parecem ter sido preenchidos de forma indevida, devido à sua extensão, verificando-se esta situação nos alunos

do 3º ciclo. Para além disso, nem sempre foram preenchidos no local mais adequado para prevenir o efeito de desejabilidade social. Isto ocorreu nas situações em que se verificou uma incompatibilidade de horários ou de espaços disponíveis, tendo os questionários de ser preenchidos no local da aula de EF.

Conclusões

No presente estudo, verificou-se uma associação positiva entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física, uma vez que se encontraram correlações positivas entre as motivações mais autónomas para as aulas e as três dimensões do seu envolvimento nas aulas (vigor, dedicação e absorção). Em contrapartida, as regulações mais controladas apresentaram uma correlação negativa com o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Verificou-se também que os alunos que praticavam desporto organizado apresentaram motivações mais autónomas (intrínsecas e identificadas) e menos motivações controladas (i.e., regulações introjetada e externa) e amotivação para as aulas de EF do que os colegas que não praticavam. Por fim, e no que diz respeito ao envolvimento para as aulas de EF, os alunos que praticavam desporto organizado apresentaram valores mais elevados nas três dimensões do mesmo do que os colegas que não praticavam.

Os docentes assumem um papel fundamental na fomentação e criação de estilos de vida ativos, visto que as aulas de Educação física se assumem como um contexto único para tal. A adoção de estratégias promotoras da satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento positivos dos alunos poderão contribuir para que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, se sintam motivados de forma mais autodeterminada, não só para as aulas de EF, mas possivelmente para a prática de atividade física em outros contextos fora do âmbito escolar.

Bibliografia

- Bom, L. (1985). A utilização dos meios gráficos auxiliares de ensino em Educação Física. *Revista Horizonte*, 2(1), 1-12.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students To Learn*. Taylor & Francis (Routledge)
- Centers for disease control and prevention, (2011). The Benefits of Physical Activity, retirado de: <http://www.cdc.gov/physicalactivity/everyone/health/>.
- Corbin, C., Pangrazi, R., (2004). Physical Activity for Children: Current Patterns and Guidelines. *President's Council on Physical Fitness and Sports*, 5(2), 2-6.
- Cox, A., Smith, A. & Williams, L. (2008). Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle School. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506–513.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books, New York.
- Deci, E., Ryan. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Edmunds, J., Ntounamis, M., Duda, J. (2009) Helping your clients and patients take ownership over their exercise : Fostering Exercise Adoption, Adherence and Associated Well-being. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 13 (3), 20-25.
- Fairclough, S. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during secondary school physical education. *The European Journal of Physical Education*, 8(1), 5-18
- Fernandes, H. (2013). *Envolvimento do aluno na escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores.

Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Lázaro, J. P., & Dosil, J. (2004). Validación e aplicación de modelos teóricos motivacionales en el contexto de la educación física.

Cuadernos de Psicología del Deporte, 4(1/2), 67-89.

Goudas, M., Dermitzaki, I., Bagiatas, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491-496.

Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., Biddle, H. (2003). *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.

Haywood, K. (1991). The Role of Physical Education in the Development of Active Lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 151-156.

Hélder, F. (2003). *Motivação no contexto da Educação Física*. Monografia de licenciatura. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Koka, A., & Hein, V. (2003). The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education. *Kinesiology*, 35, 5-13.

Koka, A., Roomet, V. (2012). Participation in afterschool sport: relationship to perceived need support, need satisfaction, And motivation in physical education. *Kinesiology*, 44, 199-208.

Marante, W. (2008) *Motivação e Educação Física Escolar: Uma abordagem multidimensional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

Murcia, J., Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N., Coll, D. (2007). Efeitos do gênero, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico. *Fitness & Performance Journal*, 6 (3), 140-6.

Murcia, J., Coll, D., Perez, L.(2009). Self-Determined Motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10 (1), 5-11.

- Musgrave, P.W. (1994). I Parte: A criança e a sociedade. In *Sociologia da Educação*. (2ª ed., pp. 17 – 127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ntoumanis, N. (2001). A Self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 225-242.
- Ramos Leitão, F. (2010) *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca.
- Rodrigues, F., Barroso, A. (2008). Avaliação do engagement nos Docentes da Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias. *Bioanálise*, N.º 1, 34-39.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiro, J., Grua, R. (2000). Desde el burnout al engagement una nueva perspectiva. *Revista de psicologia del trabajo y de las Organizaciones*, 11, 117-134.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez, V. Bakker, B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Siedentop, D. (1998) *Aprender a ensinar la educación física*. Edições INDE
- Silva, M., Barata, J., e Teixeira, P. (2013). Exercício físico na diabetes: missão impossível ou uma questão de motivação? *Revista Portuguesa de Cardiologia*, 32 (1), 35-43.
- Special Eurobarometer (2010) *Sport and Physical Activity*. Belgium: European Commission.
- Standage, M., Duda, J. L. e Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 747 –760.
- Teixeira, J., Silva, M. (2013). Eu quero, posso e escolho: necessidades psicológicas básicas e motivação em utentes de ginásio. *Revista Gymnasium*, 2(6), 130-151.

Francisco Campos. As diferenças na motivação e no envolvimento nas aulas de Educação Física entre os alunos que praticam desporto organizado e os que não praticam

The Cooper Institute for Anaerobics Research (2002). *Fitnessgram. Manual de aplicação de testes* (3ªed.). Faculdade de Motricidade Humana.

Trost, S. (2004). School Physical Education in the Post-Report Era: An Analysis from Public Health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 318-337.

Vallerand, R., Thill E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation; Montréal: Etudes Vivantes.

Anexos

Anexo 1

PLOCQ

Existem muitas razões que levam um aluno a participar nas aulas de Educação Física. Por favor, indica o grau com que cada uma das razões seguintes te leva a participar nestas aulas.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente)

Eu participo nas aulas de EF...

1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer	1 2 3 4 5 6 7
2. Porque quero que o professor de EF pense que sou um bom aluno	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque quero aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
4. Porque as aulas de EF são divertidas	1 2 3 4 5 6 7
5. Mas não sei porquê	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque é o que é suposto eu fazer	1 2 3 4 5 6 7
7. Porque me sentiria culpado se não o fizesse	1 2 3 4 5 6 7
8. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF	1 2 3 4 5 6 7
9. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
10. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7
11. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo	1 2 3 4 5 6 7
12. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse	1 2 3 4 5 6 7
13. Porque quero melhorar a minha execução na EF	1 2 3 4 5 6 7
14. Porque as aulas de EF são entusiasmantes	1 2 3 4 5 6 7
15. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo	1 2 3 4 5 6 7
16. Porque é obrigatório	1 2 3 4 5 6 7
17. Porque fico incomodado quando não o faço	1 2 3 4 5 6 7
18. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida	1 2 3 4 5 6 7
19. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
20. Mas não percebo o objetivo de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7

Anexo 2

EEF_2

As frases seguintes descrevem diferentes sensações e experiências relacionadas com as aulas de EF. Por favor, responde com base naquilo que HABITUALMENTE sentes e/ou fazes quando estás nas aulas de EF.

Escala: 0 (Nunca) a 6 (Sempre)

1. Quando estou a realizar as minhas tarefas na EF, sinto-me cheio(a) de energia	0 1 2 3 4 5 6
2. Considero que as tarefas que realizo nas aulas de EF têm grande significado e relevância	0 1 2 3 4 5 6
3. O tempo voa quando estou a fazer as aulas de EF	0 1 2 3 4 5 6
4. Sinto-me forte e com energia quando estou a fazer as aulas de EF	0 1 2 3 4 5 6
5. Estou entusiasmado (a) com as aulas de EF	0 1 2 3 4 5 6
6. Quando estou nas aulas de EF, esqueço-me de tudo o que se passa à minha volta	0 1 2 3 4 5 6
7. O trabalho realizado nas aulas de EF inspira-me	0 1 2 3 4 5 6
8. Quando me levanto de manhã, tenho vontade de ir para as aulas de EF	0 1 2 3 4 5 6
9. Sinto-me feliz quando estou a participar intensamente nas aulas de EF	0 1 2 3 4 5 6
10. Sinto-me orgulhoso do meu trabalho nas aulas de EF	0 1 2 3 4 5 6
11. Quando realizo as tarefas nas aulas de EF, sinto-me imerso nas mesmas	0 1 2 3 4 5 6
12. Posso fazer as tarefas propostas nas aulas de EF por longos períodos de tempo seguidos	0 1 2 3 4 5 6
13. As aulas de EF são desafiantes para mim	0 1 2 3 4 5 6
14. Quando estou nas aulas de EF “deixo-me levar” pelo entusiasmo que sinto	0 1 2 3 4 5 6
15. Quando estou a realizar as tarefas nas aulas de EF, sou mentalmente muito resistente	0 1 2 3 4 5 6
16. É difícil desligar-me do trabalho que realizo nas aulas de EF	0 1 2 3 4 5 6
17. Sou persistente nas tarefas propostas nas aulas de EF, mesmo quando as coisas não estão a correr bem	0 1 2 3 4 5 6